

VU Research Portal

Dat ik echt kan zeggen wat ik denk, ... en dat zij luisteren.

Lanser - van der Velde, A.M.

published in

Pedagogiek

2001

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Lanser - van der Velde, A. M. (2001). Dat ik echt kan zeggen wat ik denk, ... en dat zij luisteren. *Pedagogiek*, jrg. 21(nr. 2).

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Dat ik echt kan zeggen wat ik denk,... en dat zij luisteren

Interactieve geloofsopvoeding in een tijd waarin geloof niet meer vanzelfsprekend is

In Pedagogiek, wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming, 21 jrg nr 2, juni 2001, pp.147 – 161. Van Gorcum Assen.

Alma Lanser - van der Velde

Interactive religious education in a time in which faith is not obvious anymore

In this contribution, theoretically inspired by the work of John Dewey, the author addresses the issue of the possibilities for religious education within the Christian tradition in a context in which faith and belief do not go without saying anymore. Important for her theological view is that biblical subject-matter is interpreted in a narrative way. Biblical stories form the sediment of experiences of people there and then searching for the meaning of faith and belief in their lives, showing the search and find processes of the divine in their world. Adults and children now can relate to these stories from their situations and in their search for the divine, creating in this way new meanings and new stories. The author's plea is for cooperative searching and finding by parents and children/youngsters. Her argument is that religious education should not be conceptualised and practiced as a process of transmission - with exclusive responsibility at the side of the parents - but as a transformative and experimental process of construction of meaning in which adults (parents or teachers) and children/youngsters collaborate. This view is illustrated by examples from an action research carried out by the author herself on this topic.

Trefwoorden: godsdienstige opvoeding, intersubjectiviteit, geloofsleren

Het geloof is niet meer vanzelfsprekend

In de post-moderne samenleving blijkt de geloofsopvoeding van de volgende generatie niet meer vanzelfsprekend te verlopen. De christelijke traditie heeft eeuwen deel uitgemaakt van de westerse cultuur, maar is binnen enkele decennia in de marge van de maatschappij terechtgekomen. Het is niet te zeggen of de vragen rondom de geloofsoverdracht zich ook zullen voordoen bij de volgende generaties. In de wereld van de christelijke geloofstraditie zijn de gevolgen van het verlies van vanzelfsprekendheid duidelijk zichtbaar. Daar stelt men zich al lang vragen over de geloofsopvoeding en zijn vele onderzoeken naar het verloop van het secularisatieproces uitgevoerd. In deze bijdrage beperk ik me tot de opvoedingsvragen binnen de christelijke traditie.

Het percentage buitenkerkelijkheid van 16- tot 35-jarigen is 77 (Dekker et al., 1997). In de landen waar de verbinding kerk en staat nog intact is (Duitsland, Engeland en tot voor kort de Scandinavische landen) is godsdienstonderwijs op veel scholen nog een verplicht vak. Alhoewel geloof en kerk hierdoor meer aanwezig lijken in de samenleving, is de ontkerkelijking in deze landen ook zeer groot. In de overwegend katholieke landen in de zuidelijke helft van Europa is de religie nog op straat te vinden.

Het volkskerkelijk karakter en de hiërarchische structuur houdt de katholieke kerk als instituut beter in het zicht, maar ook daar die je tijdens de mis voornamelijk grijze hoofden. Omdat de secularisatie in Nederland minder wordt gecamoufleerd is de breuk in de traditieoverdracht goed zichtbaar.

Kerkblijvers vinden het leeglopen van de kerk zorgelijk, maar volgens recente onderzoeken behoeft afscheid van het instituut lang niet synoniem te zijn met ongelovigheid (Braster & Zwanenbrug, 1998). Jongeren zijn over het algemeen wel geïnteresseerd in zingevingsvragen. Hun reserve betreft vaker het lidmaatschap van een geloofsgemeenschap. Jongeren zoeken een 'kerk die bij hen past' (Dekker & Stoffels, 1998). Als die niet voorhanden is, lenen zij delen uit diverse geloofssystemen en levensovertuigingen, die tegemoet komen aan hun vragen en behoeften op dat moment. Het geloof van jongeren is mogelijk nog wel aanwezig, maar het is in vele gevallen privé en ongebonden.

Onderzoek naar vorm en inhoud van binnen- en buitenkerkelijke gelovigheid is niet nieuw. Tegen de achtergrond van secularisatie is geloofsoverdracht al meerdere malen en vanuit diverse perspectieven onderzocht (Andrée, 1983; Stoffels & Dekker, 1987; De Hart, 1990; Jongsma – Tieleman, 1991; Van der Slik, 1992; Alma, 1993; Van der Ven & Biemans, 1994). Uit al deze onderzoeken blijkt dat de relatie ouders en kinderen het belangrijkste medium is waardoor het geloof aan de volgende generatie wordt doorgegeven. Voor de geloofsopvoeding is niet het belangrijkste dat ouders godsdienstig zijn (Van der Slik, 1992). Het gaat om de mate waarin en de wijze waarop ouders door middel van de religieuze opvoeding en de gesprekken met hun kinderen inzichtelijk maken waarom en hoe godsdienst van betekenis is in hun leven. Geloofsopvoeding vraagt dus om een weloverwogen inzet van de ouders.

Traditioneel was de geloofsoverdracht verdeeld over gezin, school en kerk, waarbij men er blindelings op kon vertrouwen dat in dezelfde richting werd gewerkt. Door de secularisatie is dat niet langer het geval. Dat brengt ons tot de vraag welke mogelijkheden er zijn voor geloofsopvoeding in een tijd waarin het geloof niet meer vanzelfsprekend is.

De pedagogisering van de godsdienstpädagogiek

In de godsdienstpädagogiek beschrijft men het traject van de geloofsopvoeding met de cumulatieve reeks gewenning, overdracht, ontwikkeling en argumentatie (Snik, 1990). De twee eerst genoemde aspecten refereren aan de traditionele opvatting van opvoeding. Kinderen worden ingeleid in de levensstijl van de ouders, wennen aan hun godsdienstige gewoontes en gaan daar vanzelfsprekend in mee. Augustinus (354-430) voegde aan de catechismus, die hij opdroeg aan zijn overleden zoon, als motto toe 'lectio, repetitio, memoria'. Lezen, herhalen en onthouden was de manier om geloven te leren. De catechismus, een samenvatting van de geldende geloofsleer in een aantal voorgegeven vragen en antwoorden die uit het hoofd geleerd moet worden, is zelf ook uitdrukking van het pedagogische overdrachtconcept. Als men de inhoud van het geloof kende, als de cognitieve concepten eigen gemaakt waren, werd de volgende generatie vanzelf gelovig.

Gewenning en overdracht zijn lang voldoende geweest. In een langzaam veranderende maatschappij, waren er verschillen tussen de generaties, maar ontwikkelde

de samenleving zich als geheel slechts geleidelijk. De kleine aanpassingen per generatie vielen minder op en men ervoer geen generatiekloven of traditiebreuken. In de huidige situatie ingroeien kinderen niet meer vanzelfsprekend in de traditie van hun ouders. Mensen moeten keuzes maken uit een groot aantal mogelijkheden (bijvoorbeeld meerdere religies) en worden als individu verantwoordelijk voor het ontwerp van hun leven en dus ook voor hun levensovertuiging.

De opkomst van de ontwikkelingspsychologie, en met name Piagets genetisch structuralisme en het mede daarop gebaseerd stadiamodel van de geloofsontwikkeling van Fowler, voegde het aspect 'ontwikkeling' aan de godsdienstpedagogische concepten toe. De opvoeders oriënteerden zich niet alleen op de geloofsinhoud, die in de hoofden van de kleinen gegoten moest worden, maar kregen ook oog voor het eigen geloof van het kind. Dat blijkt uit de populariteit van de boeken van Joanne Klink (1970; 1971; 1972) die als ondertitel dragen "*Een kleine theologie voor ouders*" en geïllustreerd zijn met grappige en ontroerende geloofsuitspraken van kinderen.

Het aspect 'argumentatie' is van recenter datum en gaat terug op de inzichten van de kritische pedagogiek. Vooral de notie 'communicatief handelen' bleek aan te sluiten bij de vragen die in de godsdienstpedagogiek en praktische theologie leefden. Het communicatieve handelen werd een nadere invulling van de pre-agogische categorie 'de evenmenselijke relatie', zoals die door Furet was ontwikkeld. Waar vroeger het woord van de ouders voldoende was, pleitte Furet er voor het kind "als evenmens te zien, die zelf subject van zijn leven is en als zodanig aangesproken moet worden" (1968, 209). Het kind mag niet alleen in het midden staan, het wordt aangesproken als subject van het eigen geloof en leven.

De ontwikkelingen in de godsdienstpedagogiek geven dus een verbreding te zien, die aan te merken is als een pedagogisering. Waar eerst de vanzelfsprekendheid, de vaste maatschappelijke structuren en het gezag van de ouders voldoende waren voor een geslaagde geloofsoverdracht, verwerft men het inzicht dat de aangesprokene zelf iemand waarmee men rekening moet houden in het geloofsaanbod.

De antropologische verbreding van de theologie

De pedagogisering in de godsdienstpedagogiek liep parallel aan ingrijpende theologische ontwikkelingen. Het kenmerk van de theologie van de twintigste eeuw is een antropologische verbreding: het subject gaat een steeds grotere plaats innemen (Heitink, 2001). De aanvankelijke inzet van de theologie was een sterke nadruk op Gods openbaring. De mens kon de openbaring leren kennen uit de schepping en de bijbel. De openbaring was gegeven en het aardse scheepsel diende daar in gehoorzaamheid op te antwoorden. Dit beroep op openbaring had autoritaire trekken in zich en was daarom niet langer houdbaar. Het gevaar school in het feit dat degenen die de openbaring uitlegden, zich de positie toeëigenden 'aan Gods kant' te staan. De uitleggers en leermeesters kenden de wil van God en zij wezen de gelovigen een smalle en vaak streng uitgestippelde weg om gelovig te gaan. Op deze wijze bekleedde de religie zich met macht en bevestigden religieuze autoriteiten vaak de positie van de machthebbers en de hen ten dienste staande sociale verhoudingen.

In de loop van de vorige eeuw nam de kennis over de ontstaansgeschiedenis van de bijbel door bronnenstudies en literaire analyse aanzienlijk toe. De bijbel wordt in de moderne theologie niet meer gelezen als het onmiddellijk en onfeilbaar door de Heilige Geest gedicteerde geschrift, maar als de neerslag van een door eeuwen heen ontstane verzameling van geloofservaringen van mensen. Het waren mensen, die vertrouwden, twijfelden en hoopten. Zij gaven aan hun levenservaringen geloofsbetekeningen mee. En die teksten, verhalen en gedichten waren voor anderen zo inspirerend, dat zij doorverteld en opgeschreven werden. Als cultureel gevormde tekst waren zij niet bedoeld als leerstuk, maar als een wegwijzer voor het leven.

Door de discussies over het schriftgezag veranderde ook de visie op de dynamiek tussen de openbaring van God en het geloof van mensen. Met name W. Pannenberg en H.M. Kuitert verbreidden de visie van een nauwe wisselwerking tussen openbaring en geloof. God omvat het heden, het verleden en de toekomst en hij openbaart zich in de geschiedenis. In de geschiedenis handelt God indirect, via mensen. God is niet alleen meer 'ver weg in de hemel', maar ook hier en nu te vinden. Daarom kunnen mensen hier in deze wereld iets van het heil tot stand brengen. Hier en nu, in dit leven kunnen mensen iets van God ervaren in de gebeurtenissen waarin het 'meer dan gewone' oplicht. Van Peursen (1994) duidt deze ervaring aan met de woorden *transcendentie in de immanentie*. In de van buiten komende uitdaging, daar waar mensen een stap voorbij de werkelijkheid zetten, waar motivatie blijkt en inspiratie blaast, daar waar iets meer gezegd wordt dan contingentie of geïsoleerde tekst, daar is het transcendente in deze wereld te ervaren.

De antropologische verbreding in de theologie richt de aandacht op de geloofservaringen van mensen in deze tijd. Voor de gelovigen die zich de inzichten van de moderne theologie toeëigenden, is de traditie is niet langer een onveranderlijk en op eeuwig dezelfde wijze normatief pakket voor allen. De doorvertelde verhalen, die getuigen van de twijfel, de angst, het doorzicht en de hoop van gewone mensen, kunnen richting geven aan onze levensvragen. In het licht van de traditie hebben gelovigen soms de moed de eigen 'meer dan gewone' ervaringen als geloofservaringen te benoemen.

Wederkerig geloofsleren

Gewenning en overdracht waren de godsdienstpedagogische methoden van de theologie in een stabiele wereld met een eenduidige openbaringsopvatting. Met deze opvatting werd een duidelijke indeling in hoog en laag gegeven: God in de hemel, gezagsdragers en opvoeders hoog, gewone mensen, kinderen en jongeren laag. Het geloof werd overgedragen van degenen die het al hadden op degenen die het nog moesten verwerven. Stond in de gezinsopvoeding de gewenning centraal, in de geloofsopvoeding op school en in de kerk was de cognitieve overdracht, de aangewezen weg.

Zodra meer ruimte ontstond voor het kind als subject veranderde ook de inhoud en de methode van hetgeen als bijdrage aan hun geloofsontwikkeling werd gezien. De geloofstraditie bleek meer te omvatten dan cognitieve concepten en bijbelse geschiedenis, bijvoorbeeld dat wat in verhaal- en dichtvorm is doorgegeven. Verhalen (Kuiper, 1980; Wigmans, 1984) kregen de voorkeur als het voertuig voor geloofsoverdracht. De hermeneutisch-narratieve theologie (zie Stoker & Vroom, 2000) vond een vertaling in de godsdienstpedagogische belangstelling voor verhaal- en symbooldidactiek. De bijbelse

verhalen werden gespiegeld in ervaringsverhalen en geactualiseerd in eigentijdse vertellingen. Door te luisteren leren kinderen hun ervaringen te herkennen in de traditieverhalen. Zo raken ze vertrouwd met de geloofsbetekeningen en de geloofstaal. Geloofstaal is bij uitstek metafore taal. Gewone woorden, zoals water, berg en boom hebben in de geloofstraditie, zoals in de poëzie, behalve hun dagelijkse betekenis een verwijzende dimensie. Door de verhaal- en symbooldidactiek kunnen kinderen hun gevoeligheid voor de gelaagdheid van de religieuze taal ontwikkelen.

Deze godsdienstpedagogische modernisering blijkt voor kinderen en jongeren tot aan hun adolescentie te voldoen. Vanaf hun veertiende haken jongeren echter in toenemende mate af. In de adolescentie worden jongeren zelfstandiger en komen zij met de culturele wereld en de variëteit van religieuze verschijnselen in aanraking. De keuze van de ouders verliest haar vanzelfsprekendheid. Jongeren gaan langzamerhand zelf uitmaken wat van belang is in hun leven. Als het om kerk en geloven gaat hebben jongeren de meeste kritiek op de kerkdiensten. Zij herkennen zich onvoldoende in hetgeen daar gezegd en gedaan wordt. En wat waarschijnlijk nog meer telt is dat “je in de kerk aangesproken wordt alsof je allemaal hetzelfde denkt”. Ondanks Firets pleidooi voor de subjectivering van het geloof voelen jongeren zich nog vaak het object van geloofsoverdracht. Zij ervaren in kerkdiensten onvoldoende ruimte voor hun groeiende individualiteit, hun vragen en levensgevoel. Aangezien deelname aan kerkdiensten veelal het criterium van kerkelijke betrokkenheid is, hebben jongeren het gevoel er niet bij te horen. Zo vervreemden ze van de kerk als instituut en zoeken het voor wat ze wel of niet geloven verder zelf wel uit.

Passen de antropologisering van de moderne theologie en de reeks gewenning, overdracht, ontwikkeling en argumentatie wel bij elkaar? Er is een spanning, omdat in de reeks een verborgen theologische vooronderstelling zit van een eenduidige openbaring. Deze opvatting impliceert daarnaast dat eenmaal verworven geloofskennis houdbaar is. Het is voor altijd duidelijk wat het geloof inhoudt en welke normen en waarden voor het handelen daarmee gegeven zijn. Ouders en opvoeders behoren ‘een vast en zeker en vooral ook glashelder geloof’ te bezitten, waaruit zij kunnen putten en dat gepast en weloverwogen aan hun kinderen doorgegeven wordt. Deze veronderstelling gaat in een snel veranderende maatschappij niet meer op. Als het geloof als mogelijkheid gegeven is, maar hier in deze wereld soms gevonden en ervaren kan worden, zullen ook ouders steeds opnieuw moeten zoeken naar de betekenis van hun geloof in steeds nieuwe omstandigheden. Ook zij staan door veranderingen in de wereld voor steeds nieuwe maatschappelijke en persoonlijke vragen. De mensen die nu ouder en opvoeder zijn, beschikken niet over het vaste pakket van hun ouders en zullen er hun hele leven niet genoeg aan hebben. Dat het voor de geloofsopvoeding van belang is dat ouders hun kinderen laten zien hoe het geloof in hun eigen leven van betekenis is (Van der Slik), zegt nog niets over het feit dat ook ouders zoekende zullen zijn. Het is ook ouders niet gegeven vooraf en met zekerheid te zeggen, waar de transcendentie kan oplichten in de immanentie. Cognitieve geloofsconcepten kunnen nuttig zijn als achtergrondkennis, maar cognities alleen zijn niet voldoende. Jongeren kunnen de verhalen gehoord hebben, maar wat eens meegegeven werd, heeft niet de garantie dat het voor altijd genoeg is. Daar waar het subject meedoet in de geloofservaring, zullen steeds opnieuw levenservaringen en geloof - moeizaam, strijdig of hoopgevend -, met elkaar verbonden moeten worden.

Geloven is zoeken en soms vinden: een trektocht en geen georganiseerde reis (Hendriks, 1998).

De viervoudige godsdienstpedagogische reeks voldoet dus niet helemaal. Gedurende enkele decennia wordt daarom ook gesproken van *wederkerig geloofsleren*. Veel godsdienstpedagogen (Nipkow, 1982; Ploeger, 1989, 1993; Van der Ven, 1982; Mette, 1994) baseerden hun theorieën daarbij op Habermas' concept van het communicatief handelen. Ondanks het enthousiasme van deze theologen het gelijkwaardige gesprek te kunnen funderen, blijken er problemen aan de theorie te kleven. Met het communicatieve handelen is een duidelijke rationaliteitsclaim verbonden en die claim kan voor het domein van de religie niet ingelost worden. Weliswaar stelt Habermas dat de religieuze taal vooralsnog niet geheel overbodig is geworden (1990, 57), als uitkomst van zijn reconstructies stelt hij de desacralisering van de samenleving: de ethiek heeft in de ontwikkeling van maatschappijformaties de plaats van de religie ingenomen.

Voor de godsdienstpedagogiek noopt het ontbreken van de ruimte voor de irrationele metafore taal, die juist in de godsdienst van zoveel betekenis is, om verder te kijken voor de theoretische uitwerking van het wederkerig geloofsleren. De wederkerigheid in het geloofsleren gaat terug op het hart van het communicatieve handelen, de intersubjectiviteit. Habermas beroept zich voor deze centrale notie op G.H. Mead. De hernieuwde belangstelling voor pragmatistische filosofie en pedagogiek, vooral voor het werk van Dewey, biedt het kader waarin deze notie nader bestudeerd kan worden. Een aantal publicaties is daarbij behulpzaam (Biesta et al, 1997; Biesta, 1992; Berding, 1999; Biesta & Miedema, 1999).

Intersubjectiviteit en subjectiviteit

Biesta (1992) geeft in zijn dissertatie een verhelderende uitwerking van het begrip 'intersubjectiviteit' als de centrale pragmatistische notie. Hij laat zien dat zich in Dewey's werk een kentheoretische reconstructie voltrekt. De pragmatisten verlaten de problematische subject- object scheiding van het Grieks-Westerse denken en ruilen deze in voor een consequent intersubjectieve positie. Deze reconstructie heeft gevolgen voor de visie op de pedagogische relatie, voor een theorie over leren geloven en daarmee voor de godsdienstpedagogiek. Hiermee kan het concept *transactionele geloofservaring* beschreven worden als het wetenschappelijk equivalent van het zo breed godsdienstpedagogisch aanbevolen wederkerige geloofsleren.

Een van de belangrijkste stellingen van Dewey is dat *alle* ervaringen reële ervaringen zijn (Dewey, 1896; 1938; Biesta, 1992). In de Grieks-Westerse epistemologie is de mens tot waarnemer gemaakt en is er tussen waarnemer en wereld een scheiding gecreëerd. Daarmee is het denken losgemaakt van de werkelijkheid. Vervolgens kreeg het denken een hogere status dan het in de wereld zijn. Daarmee had de waterscheiding tussen lichaam en geest, en tussen rationaliteit en irrationaliteit, zijn beslag gekregen. De wereld werd verdeeld in hoog en laag, meer en minder belangrijk, in klassen en soorten. Eén van de gevolgen van het scheidingsdenken was de verbanning van de religieuze ervaring naar het terrein van het irrationele.

Op dit punt wordt een voor de godsdienstpedagogiek belangrijk verschil tussen het pragmatisme en de Habermas-traditie zichtbaar. Bij Habermas blijft het primaat van de rationaliteit onaangetast. Hij hoopt zelfs op een toename van rationaliteit, vooral in het discours over normen en waarden. Bij de uitwerking van het authenticiteitsdiscours zijn er vervolgens wel een aantal vragen te stellen. (Kunneman, 1986, 375-396). De expressie van de subjecten is niet gevrijwaard van normalisatiemacht en handelingsdwang. De beleving van de identiteit wordt namelijk primair uitgedrukt in het vertellen van ervaringen. Bij een pleidooi voor de toename van rationaliteit wordt de prijs betaald in de argumentatietheorie. Om te beschikken over 'de kracht van het betere argument' moeten verhalen over ervaringen 'bewerkt' worden tot argumenten. In de omzetting van de narratief-communicatieve structuur van ervaringen verdwijnt de meerduidigheid van de taal. De metaforen van de kracht van het verhaal worden gereduceerd tot een eenduidig argument. De prijs van de reductie is de onttovering van de wereld en het verdwijnen van de verscheidenheid aan menselijke ervaringen. Vanuit de erkenning van de realiteit van *alle* ervaringen is het niet langer nodig de veelvoudige expressie van ervaringen te reduceren tot rationele argumenten. Als alle ervaringen even reëel zijn, blijven grote en inspirerende delen van het menselijk leven en belangrijke aspecten van de opvoeding zoals schoonheid en troost, geloof, hoop en liefde er toe doen. Ervaringen zijn pas achteraf en reflexief te categoriseren als cognitief, normatief, emotioneel, religieus, esthetisch of wat voor menselijke mogelijkheid nog meer. In de verhalen over de ervaringen blijven alle betekenissen meeklinken. En religieuze ervaringen en de verhalen over die ervaringen zijn niet meer uitzonderlijk, maar gewone menselijke ervaringen tussen alle andere.

Dewey poneert als uitgangspunt van zijn 'nieuwe opvoeding' dat mensen op ontologisch niveau niet los van context en tijd te verkrijgen zijn. De mens is opgenomen in zijn omgeving en staat daarmee in een voortdurende wisselwerking. Contextualiteit en continuïteit zijn de uitgangspunten van Dewey's kentheorie. Een mens bestaat dankzij haar lichaam, en geest is niet los van het lichaam te verkrijgen. Op sociaal niveau is de intersubjectiviteit het hart van de menswording. Omdat mensen gebonden zijn aan tijd en context, bestaan zij dankzij die context en leven zij in voortdurende verbondenheid met hun medemensen. De mens wordt mens dankzij de intersubjectiviteit. Intersubjectiviteit en subjectiviteit zijn nauw met elkaar verbonden. Subjectwording of persoonsvorming vindt alleen plaats in verbondenheid met anderen.

Dat resulteert in een nieuwe visie op opvoeding, omdat het de gedwongen keuze tussen het primaat voor kind of cultuur, overstijgt (Dewey, 1999). In Dewey's visie gaat het om *de coördinatie van de individuele en sociale factoren* (Biesta et al., 1997, 315). Op deze wijze treden onto- en sociogenese, individuatie en participatie tegelijkertijd op. Een kind wordt in de cultuur geboren en ondergaat van meet af aan de invloeden daarvan, maar andersom beïnvloedt het kind ook die omgeving. Communicatie is geen eenzijdige stroom boodschappen, want er valt niet te communiceren zonder partner. Mensen hebben elkaar nodig om mens te worden. In de gezamenlijke menselijkheid stemmen zij hun handelen op elkaar af, brengt ieder de eigen mogelijkheden in en verrijken zij elkaar, zoals bijvoorbeeld in het ouderschap. Mensen zijn geen ouders voordat zij een kind krijgen. Zij worden ouders in transactie met hun kind. Ouders ervaren dat hun vragen en zoeken niet door henzelf in gang gezet wordt, maar dat de dynamiek van de pedagogische relatie hen daartoe aanzet. In de relatie ouder – kind transacteren beide subjecten en

groeien daarin aan elkaar. Ouderschap en kindzijn zijn ten opzichte van elkaar, vanuit de intersubjectiviteit gezien, slechts reflexief te onderscheiden rollen.

Ervaring en transactie

Een intersubjectieve antropologie is consequent relationeel en procesmatig. Uit het intersubjectieve uitgangspunt volgt dat er tussen mensen altijd transacties plaatsvinden. Zodra mensen met elkaar in aanraking komen en met elkaar communiceren, vindt er wederzijdse beïnvloeding en verandering plaats. In transactie met buiten wordt het reeds gevormde psychische materiaal gereorganiseerd. Gelijktijdig transacteert 'binnen' met de buitenwereld. De handelende mens verandert zijn omgeving en heeft in de sociale relaties invloed op de medemens. De relatie tussen doen en ondergaan wordt door Dewey *ervaring* genoemd.

De veranderingen 'binnen en buiten' zijn paarsgewijze, onscheidbare gebeurtenissen. Er is geen eerste aangrijpingspunt en geen lineaire oorzaak - gevolg keten. De mens is altijd al iemand en de intersubjectiviteit is gegeven met het menszijn. Daarom is er geen begin of eindpunt van veranderingen of leerprocessen. Er vindt een voortdurende reorganisatie van neergeslagen betekenissen plaats, gekoppeld aan een doorgaande verandering van de sociale wereld, gepaard aan een creatieve productie van nieuwe betekenissen.

In de transactie zijn denken en handelen met elkaar verbonden. Zij vormen elkaars complement in het proces van kennisverwerving. In nieuwe situaties is geen door ervaring gevormde en daarmee vanzelfsprekend geworden handelingsmogelijkheid voorhanden. Daardoor ontstaat verwarring. Er treedt een denkpauze op, waarin meerdere handelingsmogelijkheden (*lines in action*) ontworpen worden. De actor kiest één der mogelijkheden en beproeft deze in het handelen. Daarin ontstaat de betekenis van deze situatie. De betekenis van de verwarrende situatie is dus niet vooraf duidelijk, maar wordt intersubjectief gemaakt in het handelingsexperiment. De eenheid van denken en handelen heeft als uitkomst een voorlopige zekerheid: de eerder ontworpen handelingsmogelijkheid was adequaat of juist niet. Deze kennis blijft als gereorganiseerde *habit*¹ aanwezig en is voor een volgende soortgelijke of aanverwante situatie gereed als één handelingsmogelijkheid. Omdat de volgende situatie nooit precies dezelfde zal zijn als de vorige (context en tijd zijn immers veranderd) geeft de *habit* niet automatisch de juiste handelingsmogelijkheid. Er zullen weer meerdere mogelijkheden ontworpen worden, waaruit gekozen wordt. Dat wordt weer beproefd, produceert weer betekenis en levert weer andere voorlopige kennis op, enzovoorts.

Dewey laat veel ruimte voor creativiteit. In elke nieuwe situatie kunnen mensen, op basis van eerdere ervaringen maar uitgedaagd door het nieuwe, nieuwe *lines in action* produceren en handelingsmogelijkheden ontwerpen. De mens wordt in een cultuur geboren, maar de bestaande culturele kennis is geen vaststaand pakket. De toe-eigening van het bestaande door de volgende generatie gaat gepaard met een voortdurende verandering en ontwikkeling. Hetgeen wij als erfenis van de generaties voor ons meekrijgen, zijn handelingsmogelijkheden die we in nieuwe situaties beproeven. Daardoor reorganiseren en actualiseren we de overgeleverde cultuur: we maken ons de culturele kennis eigen en veranderen zelf. We transformeren de culturele kennis door er nieuwe en actuele betekenissen aan toe te voegen. Leren, en dus ook leren geloven,

bestaat binnen Deweys visie niet uit het overdragen 'van wat is', maar is bij uitstek een keten van transformatieve gebeurtenissen (Wardekker et al, 1998).

De transactionele ervaring

De eenheid van doen en ondergaan kan als procedure uitgeschreven worden. Daarbij moet nadrukkelijk vermeld worden dat dit een abstraherende bewerking is. Hetgeen in de werkelijkheid als één beweging van paarsgewijze ('binnen en buiten') onscheidbare gebeurtenissen tot stand komt, wordt op papier een reeks achter elkaar genoteerde sequenties. De reeks die in de werkelijkheid in één beweging plaatsvindt, ziet er als volgt uit:

1. Een mens bevindt zich in een nieuwe situatie, waarbij elke situatie in de combinatie context, tijd, persoon/personen een nieuwe situatie is;
2. Het nieuwe roept verwarring op;
3. Op zoek naar de betekenis van deze situatie ontwerpt de persoon in context/tijd meerdere handelingsmogelijkheden (*lines in action*);
4. Door eerdere 'neergeslagen voorlopig zekere kennis' (*habits*) te combineren wordt één handelingsmogelijkheid uitgekozen;
5. In de handeling wordt de mogelijkheid experimenteel beproefd;
6. De mogelijkheid wordt in het handelingsaspect van de transactie geverifieerd of gefalsificeerd;
7. Met de handeling wordt nieuwe (context- en tijdgebonden) betekenis gemaakt;
8. De transactie heeft een drievoudige uitkomst: er is nieuwe betekenis gemaakt, de persoon is veranderd doordat er voorlopig zekere kennis is verkregen en context/tijd of de communicatiepartner is veranderd.

De eenheid van *doen en ondergaan* is op deze wijze uitgeschreven een *second-order* weergave van het concept *transactionele ervaring*. Gedestilleerd uit Deweys filosofie en pedagogiek is het concept *transactionele ervaring* het wetenschappelijk equivalent van het wederkerig leren. De communicatieve productie van religieuze betekenissen is de transactionele geloofservaring.

Dewey heeft met zijn pedagogiek en filosofie een kentheoretische reconstructie bewerkstelligd die gevolgen heeft voor de visie op leerprocessen en opvoeding. Naast een subject – object opvatting van opvoeding, die tot uitdrukking komt in de conceptualisering van leerprocessen als overdracht, kan men nu vanuit de intersubjectieve positie naar pedagogische vraagstukken kijken. De verruiming van kentheoretische posities verschaft een bredere blik op praktische en theoretische opvoedingsvragen.

Nadere bestudering van het begrip wederkerig geloofsleren leidde naar de meer fundamentele achtergrond van Deweys pragmatisme. Tegen deze achtergrond is het niet langer plausibel wederkerig geloofsleren cq. de transactionele geloofservaring te handhaven als een toevoeging aan de reeks gewinning, overdracht, ontwikkeling en argumentatie. Met de mogelijkheid van een kentheoretische switch heeft een opvoeder nu de keuze tussen twee kentheoretische en antropologische posities. Of men denkt vanuit subject – object verhoudingen en vat de geloofsopvoeding op als overdracht. Of men denkt vanuit de verbondenheid van mensen met elkaar en ziet de geloofsopvoeding als

een proces van wederkerigheid en transformaties. Vanuit de positie van intersubjectiviteit zijn nieuwe perspectieven te ontwerpen, die kunnen bijdragen aan de geloofsopvoeding in deze tijd.

Betekenis voor de godsdienstpädagogiek.

In de aankondiging van de vijfde Nationale Jeugdlezing *Eeuwig kind, infantiliserend binnen de moderne opvoeding* werd de pedagogische paradox als uitdrukking van het onuitroeibare dualistische denken dubbel voorbeeldig neergezet. Herman Pleij zou pleiten voor een opvoeding, waarin het kind geleerd wordt zich aan te passen aan de bestaande cultuur. Zijn opponent, Bert van Alphen zou vanuit zijn praktische ervaring uiteenzetten dat een kindgerichte benadering ook zo zijn voordelen heeft (Trouw, 25 okt. 2000). In een cultuur waarin deze herhaling van tegenstellingen heel gewoon is, kan het intersubjectieve gezichtspunt en het concept van wederkerigheid als vruchtbaar alternatief in het licht gesteld worden.

Het alternatief kan de faalangst van ouders over hun geloofsopvoeding verminderen. Als ouders de relatie met hun kinderen kunnen zien als een realiteit van wederzijds op elkaar aangewezen zijn, schept die relatie de mogelijkheid tot groei aan elkaar. In tegenstelling tot het overdrachtsconcept creëert wederkerigheid altijd nieuwe ruimte en dus een voortgaande beweging. De geloofsopvoeding is in dat geval niet langer een taak, die voor het veertiende jaar geklaard moet zijn omdat het daarna niet meer zal lukken. Geloven leren is zowel voor ouders als kinderen een kwestie van levenslang zoeken naar de betekenis van het geloof in het eigen leven. De erkenning hiervan kan ouders verlossen van een te krampachtige verantwoordelijkheid. Ouders beschikken nu eenmaal niet over een pakket standaard antwoorden voor elke situatie die hen en hun kinderen kan overkomen. In plaats daarvan kunnen zij proberen door te gaan met leren geloven.

Geloofsopvoeding is geen plan of project, maar een experimenteel proces, waarin steeds samen gezocht wordt naar de geloofsbetekenis van nieuwe situaties. Kinderen zullen hun ouders daarin behulpzaam zijn, omdat jonge mensen, gevoeliger als zij zijn voor het nieuwe in de wereld, thuiskomen met nooit gestelde vragen en nieuwe gezichtspunten. Als ouders leren uit te gaan van de realiteit van alle ervaringen, zullen zij minder geneigd zijn de voor hen vreemde of bedreigende ervaringen van hun kinderen te negeren of te diskwalificeren. Juist de verhalen over het vreemde en ongewone zijn aanknopingspunten voor nieuwe geloofsbetekeningen. Ondanks alle vragen en onzekerheden die ook bij de ouders leven, kan openheid naar het vreemde het begin van een nieuw en actueel inzicht zijn. Als ouders gevoelig durven worden voor de bijdrage van hun kinderen, kunnen zij ervaren dat kinderen en jongeren waardevolle partners in het geloofsgesprek zijn.

Drievoudige transformatie

'Wederkerig geloofslernen' en 'transactionele geloofservaring' zijn theoretische begrippen die om empirische beproeving vragen. Het hierna volgende voorbeeld is ontleend aan een handelingsonderzoek, waarin het wederkerig geloofslernen samen met jongeren en ouders onderzocht is (Lanser – van der Velde, 2000). Het laat zien hoe de narratief-

communicatieve structuur van ervaringen functioneert en hoe in de communicatie wederkerig wordt geleerd.

In een serie gespreksbijeenkomsten van 16- en 17- jarige jongeren en hun ouders hadden de jongeren aangegeven dat zij wilden praten over 'vriendschap'. Vrienden zijn heel belangrijk in hun leven, want "met hen praat je gemakkelijker en gelijkwaardiger dan met je ouders over de dingen die je echt bezig houden". Vrienden zijn zo belangrijk, dat de jongeren zich afvroegen of je je vrienden ook kunt zien als 'beeld van God'. En ze wilden wel eens weten hoe over dergelijke vragen in de bijbel werd gedacht. Dit thema is uitgewerkt als bibliodrama, een creatieve werkvorm, waarin de deelnemers door identificatie met personen uit een bijbelverhaal inzicht verwerven in de persoonlijke en actuele betekenis van dat verhaal. De identificatie is een proces van *role-taking* en *role-playing*, zodat de deelnemers zich een derde-partij standpunt ten opzichte van hun vragen kunnen eigenmaken (Alma, 1998, 110, 293 ev.). Vanuit dat derde-partij standpunt kunnen dan weer nieuwe mogelijkheden, zin en betekenis voor het eigen leven gevonden worden.

De geschiedenis van David en Jonatan is het bekendste vriendschapsverhaal uit de bijbel (I Sam. 20). Jongeren en ouders verdiepten zich via de tekst van het bijbelverhaal in het leven, de persoonlijkheden en de onderlinge relaties van David, Jonatan, koning Saul, Mikal (dochter van Saul, halfzus van Jonatan en vrouw van David) en de pijn en boog als het symbolisch vriendschapsgeschenk. Saul is de eerste koning van Israël, gezalfd door de profeet Samuël. Een gezalfde is in de bijbelse verhalen een menselijke vertegenwoordiger van de Eeuwige. David is eveneens door Samuël gezalfd, omdat Saul niet de rechtvaardige koning blijkt te zijn zoals God en mensen van hem verwachtten. Jonatan is, als zoon van Saul, de wettelijk rechthebbende op de troon, maar hij is de niet-gezalfde. Het verhaal blijkt bij nadere bestudering niet alleen over vriendschap te gaan, de familiebanden spelen een belangrijke rol. Saul voelt zich in zijn koningschap door David bedreigd. David verzint een bezoek aan zijn eigen familie om aan de verplichting van een hofmaaltijd ter gelegenheid van het nieuwe maansfeest en de woede van koning Saul te ontkomen. Blijkbaar kunnen banden met de eigen familie uitgaan boven hof- en schoonfamilieverplichtingen, al is Saul het in deze situatie niet met David eens.

De deelnemers bereiden het bibliodrama voor doordat zich in groepen van jongeren en ouders in te leven in de verschillende rollen. Zij herlezen gezamenlijk het verhaal en bedenken vanuit hun 'persoon' vragen voor de anderen. Tijdens het spel worden de vragen in de ikvorm gesteld: "Ik, David, wil wel eens weten waarom Saul het speciaal op mij gemunt heeft. Ik heb jou toch niks misdaan?" Een deelnemer van de aangesproken groep antwoordt improviserend en spontaan. Hij of zij gebruikt daarbij eveneens de ikvorm: "Ik, Saul, heb gemerkt dat het volk jou liever als koning heeft. Maar zolang ik leef, ben ik koning en als ik dood ben, wordt Jonatan het". Als alle vragen en antwoorden uitgewisseld zijn, is het spel ten einde. In het nagesprek vertellen de deelnemers over hun ervaringen en belevingen in het spel, waarbij zij uitgenodigd worden de betekenis voor hun eigen leven onder woorden te brengen.

Door het spel werd het de jongeren duidelijk dat Jonatan de 'beste persoon' van het verhaal is. Hij is degene die een goede relatie met zijn vader tracht te onderhouden én recht doet aan zijn vriendschap met David. Het blijkt dat Jonatan, de niet-gezalfde kroonprins, probeert de mensen met elkaar te verbinden en relaties te herstellen. De jongeren ontdekten dat niet de statuskenmerken, een machtspositie of het gezalfd-zijn,

iemand maken tot beeld van God. Jonatan heeft vertrouwen in mensen en is in zijn handelen trouw. Hij laat zien hoe God mensen bedoeld heeft. De jongeren ontlene aan hun spelervaring het inzicht dat vriendschappen en familierelaties niet met elkaar behoeven te concurreren, al wordt dit door hun ouders soms wel eens zo ervaren. Als iemand trouw en betrouwbaar is, zoals Jonatan, hebben alle relaties hun eigen waarde en betekenis en hoeft de ene relatie niet boven de ander uit te gaan. Deze ontdekking is belangrijk voor hun eigen leven. De jongeren hadden eerder uitgesproken dat zij wel eens het gevoel hadden te moeten kiezen tussen 'trouw aan zichzelf en hun vrienden' of 'trouw aan hun ouders'. Het inzicht dat trouw en betrouwbaarheid de kwaliteit van relaties bepalen, geeft hun de mogelijkheid als zij weer voor deze vraag komen te staan, op vernieuwde wijze met dit dilemma om te gaan.

De ouders identificeren zich vooral met Saul als vader. Saul hooft star vast aan zijn macht. Met autoritair vertoon handhaaft hij zijn koninklijke positie en volhardt in wat onmogelijk is: de anderen zijn wil opleggen. Sauls machtsvertoon maakt de onderlinge relaties juist kapot. Hij wantrouwt kinderen en vrienden en is daardoor eenzaam en machteloos. De ouders leren uit het spel, dat vasthouden aan de ouderlijke macht en gebrek aan vertrouwen de band met je kinderen kan schaden. Familie- en vriendschapsbanden kunnen alleen bestaan als mensen elkaar vertrouwen. Voor ouders kan dat betekenen dat zij hun kinderen loslaten en in vertrouwen laten gaan.

Voor ouders en jongeren was het een ontdekking dat de personen uit de oude verhalen mensen zijn zoals wij. Bijbelverhalen zijn vaak tot eendimensionale geschiedenissen gemaakt, waarvan de boodschap al eeuwen zou vastliggen. Het onderzoek van de tekst, een proces waarin je je als subject aangesproken voelt en op basis van de erkenning van je subjectiviteit mee-interpreteert, maakt de personen uit het eeuwenoude verhaal tot herkenbare en gewone geloofszoekers. In het spel worden de ervaringen met en de vragen over vriendschap en ouder-kind relaties gearticuleerd in een rol. Door de ruimte voor de subjectieve interpretatie van de rollen brengen de deelnemers hun eigen vragen in het geding. Het verhaal draagt als 'derde partij' nieuwe gezichtspunten aan. Al spelend leggen de deelnemers elkaar mogelijke betekenissen voor die, als zij als verhelderend worden ervaren, worden overgenomen. Zowel jongeren en ouders hebben door het spel iets over zichzelf en over hun relaties geleerd. De deelnemers hebben in een communicatief proces de betekenissen van dit verhaal voor het eigen leven onder woorden gebracht. Juist omdat hun subjectiviteit meeklonk in de communicatie hebben zij van elkaar en van het verhaal geleerd.

Het voorbeeld laat zien hoe in een proces van samen zoeken actuele en persoonlijke betekenissen uit een oud verhaal gemaakt worden. Door bestudering van de tekst en de identificatie in het spel komt een drievoudige transformatie tot stand. De deelnemers, jongeren en ouders, komen in het intersubjectieve proces tot zelfverstaan (Derksen & Andriessen, 1985) en zelfoverstijging (Alma, 1998). Jongeren en ouders groeien aan elkaar in hun gezamenlijke activiteit. Tegelijk maken zij zich een traditieverhaal eigen en voegen er hun actuele betekenissen aan toe. Zowel de communicatiepartners als de inhoud van het verhaal zijn getransformeerd.

Als geloofslernen wordt opgevat als een *ongoing process of doing and undergoing*, verdwijnt het dilemma traditie of vernieuwing. De in de traditie overgeleverde geloofsbetekeningen worden geactualiseerd tot bruikbaar 'materiaal'. Als we ons met geloof bezig houden, gaan elementen van de traditie door ons heen, en reorganiseren we

transactioneel onze *habits* met een dubbele uitkomst. Wij geven ons unieke antwoord op de traditie en vernieuwen en actualiseren haar tegelijkertijd. Geloofsleren is een doorgaand actualisatieproces van het getradeerde geloofsgoed. De geloofstraditie, dat wat aan gemeenschappelijke culturele kennis aan ons is doorgegeven, levert geen pasklare antwoorden voor deze tijd.

Het voorbeeld maakt duidelijk dat de transactionele geloofservaring niet ingeperkt mag worden door de claim van een eenduidige uitkomst. Iedere deelnemer zet de eigen subjectiviteit in en articuleert vandaaruit vragen. De intersubjectieve dynamiek vraagt om de erkenning van ieders subjectiviteit. Door de pluraliteit van de subjecten ontstaat er een differentie aan nieuwe betekenissen. Het proces van wederkerig geloofsleren vindt zijn fundament in de waardering van de onderlinge verschillen. De titel van dit artikel is de uitspraak van een van de jonge deelnemers aan het geloofsgesprek. De erkenning van zijn subjectiviteit, de ervaring dat zijn gespreksgenoten luisterden naar zijn geloofskennis en -inzichten en deze relevant vonden voor het gezamenlijk proces van geloofsleren, verbaasde en verheugde deze jongen. Zijn inbreng deed er toe en was een bouwsteen in het leerproces. Precies deze erkenning van de individualiteit kan jongeren (en waarschijnlijk ook vele volwassenen) motiveren door te gaan met het proces van geloven leren. En juist omdat ouders en jongeren de ruimte hebben hun eigen vragen, kennis en werkelijkheidsinterpretaties in het spel in te brengen, is de uitkomst een wederzijdse verrijking.

In de schriftelijke evaluatie van de serie gesprekken gaven jongeren en ouders in diverse bewoordingen weer dat hun deelname aan deze gesprekken “alles met geloof” te maken had. Zij noemen op dit punt vooral de door hen ervaren toename van het vertrouwen tussen de generaties. De jongeren hebben gezien ‘dat de vragen van de volwassenen niet zo heel anders zijn dan de onze’. Door deze ervaring nam hun zelfvertrouwen toe en verbeterden zij hun communicatieve vermogen. Het vertrouwen van de ouders in de jongeren groeide, omdat zij ervoeren dat de jongeren, veel meer dan zij verwachtten, voor hen referentie-anderen konden zijn. De jongeren waren boeiende gesprekspartners en de ouders hebben met hen en aan hen geloven geleerd. In de analyse van de gespreksbijeenkomsten kwam een samenhang tussen het centrale thema van de gesprekken, trouw en vertrouwen, en de groei van de onderlinge relaties aan het licht. In de communicatie, waarin ieder de eigen visie, ervaring en vragen inbracht, ontwikkelden zich de onderlinge relaties, de identiteit van deelnemers en de actualisatie van de traditie in één beweging. Juist in de samenhang van participatie en individuatie (de coördinatie van de sociale en individuele factoren) rondom een verhaal uit de geloofstraditie beleefden de deelnemers momenten van transcendentie in de immanentie.

Besluit

De antropologische verbreding van de moderne theologie verschaft hedendaagse opvoeders met theologische argumenten de ruimte voor het zoeken naar geloofsbetekeningen die relevant zijn voor het eigen leven. Het inzicht dat bijbelse verhalen de neerslag zijn van belevenissen van mensen, die in hun tijd en context zochten naar de betekenis van het geloof in hun leven, is daarbij van belang. De geloofstraditie is niet normatief in de zin dat vooraf een eenduidige betekenis van een verhaal gegeven wordt. De geloofstraditie is gezaghebbend omdat de verhalen getuigen van het zoek- en

vindproces van het goddelijke in deze wereld. Aan dit geloof verbinden gelovigen de hoop dat het ook nu mogelijk is *transcendentie in de immanentie* te ervaren. In het perspectief van de moderne theologie en met behulp van het concept transactionele geloofservaring wordt de traditie tot een verzameling verhalen met nog open betekenissen (Van Peursen, 1992). De geloofstraditie ontwikkelt zich, er kunnen aan de oude verzameling steeds tijd- en contextgebonden nieuwe betekenissen toegevoegd worden. De nieuwe betekenissen zijn vervolgens in elke volgende nieuwe situatie beschikbaar voor herinterpretatie en transformatie. Op deze wijze is de geloofstraditie een onder ons levend geloofsgoed, dat richting kan geven in het leven.

De perspectieven vanuit het wederkerig geloofsleren vormen de mogelijkheden die ouders hebben voor de geloofsopvoeding in een tijd, waarin het geloof niet meer vanzelfsprekend is. Als ouders de relatie met hun kinderen opvatten als wederkerig, kunnen zij gezamenlijk en aan elkaar hun geloof ontwikkelen. Het geloof is dan niet langer een pakket kennis en normen, waarbij de ouders de verantwoordelijkheid voor de overdracht dragen, maar een zoektocht naar de betekenis van het geloof in het eigen leven en in deze tijd.

Literatuur

- Alma, H.A. (1993). *Geloven in de leefwereld van jongeren*. Kampen: Kok.
- Alma, H.A. (1998). *Identiteit door verbondenheid*. Een godsdienstpsychologisch onderzoek naar identificatie en christelijk geloof. Kampen: Kok.
- Andrée, T.G.I.M. (1983). *Gelovig wordt je niet vanzelf*. Godsdienstige opvoeding van r.k. jongeren tussen 12 en 20 jaar. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Biesta, G.J.J. (1992). *John Dewey*. Theorie en praktijk. Delft: Eburon.
- Biesta, G.J.J., Miedema, S., & Berding, J.W.A. (1997). Pragmatistische pedagogiek, in: S. Miedema (red.) *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs* (pp. 313-353). Houten/Zavetern: Bohn, Stafleu & Van Loghum.
- Biesta, G.J.J. & Miedema, S. (1999). *John Dewey, filosoof van opvoeding en democratie*, in: John Dewey, *Ervaring en opvoeding* (pp. 7-42.). Houten: Bohn Stafleu & Van Loghum.
- Berding, J.W.A. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey*. Opvoeding, ervaring en curriculum. Leiden: DSWO Press Universiteit Leiden.
- Braster, J.F.A. & Zwanenbrug, M.A. (1998). *Geloof in levensstijl: een empirisch onderzoek onder de Nederlandse jeugd*. Rotterdam: Faculteit der Sociale Wetenschappen Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Dekker, G., Hart, J.J.M. de & Peters, J.W.N. (1997). *God in Nederland 1966 – 1996*, Amsterdam: Anthos.
- Dekker, G. & Stoffels, H. (1998). *Een kerk die bij mij past*, Gereformeerde jongeren over de kerk. Kampen: Kok.
- Derksen, N. & Andriessen, H. (1985). *Bibliodrama en pastoraat*. De schrift doen als weg tot dieper geloven. Den Haag: Voorhoeve.
- Dewey, J. (1896). *The Reflex Arc Concept in Psychology*, in: George E. Axtelle (a.o.) (1967-1972) *Early Works 5* (pp. 96-109). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1999, oorspr. 1938). *Ervaring en opvoeding*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Firet, J. (1968). *Het agogisch moment in het pastoraal optreden*. Kampen: Kok.
- Habermas, J. (1990). *Na-metafysisch denken*. Kampen: Kok Agora.
- Hart, J.J.M. de (1990). *Levensbeschouwelijke en politieke praktijken van Nederlandse middelbare scholieren*. Kampen: Kok.
- Heitink, G. (2001). Speaking of God in human language. In Search of an Interconfessional Practical Theology of the Subject. In H-D.Zieberts, F.Schweitzer, Herman Häring & D.Browning (Eds.). *The Human Image of God* (pp. 145 – 163). Leiden-Boston-Köln: Brill.
- Hendriks, J. (1998). *Terug naar de kern*. Vernieuwing van de gemeente en de rol van de kerkeraad. Kampen: Kok.
- Jongsma – Tieleman, P.E. (1991). *Geloven: gewoonte of keuze*. Een onderzoek naar het effect van godsdienstige opvoeding onder gereformeerde jongeren. Kampen: Kok.
- Klink, J. (1970, 1971, 1972). *Kind en geloof/ Kind en leven/ Kind op aarde*. Een kleine theologie voor ouders. Bilthoven: Ambo.
- Kuiper, F.H. (1980, 2^e druk). *Op zoek naar beter bijbels onderwijs*. Amsterdam: Rodopi.
- Kunneman, H. (1986). *De waarheidstrechter*. Een communicatietheoretisch perspectief op wetenschap en samenleving. Amsterdam: Boom.
- Kunneman, H. (1998). *Postmoderne moraliteit*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Lanser – van der Velde, A.M. (2000). *Geloven leren*. Een theoretisch en empirisch onderzoek naar wederkerig geloofsleren. Kampen: Kok.
- Mette, N. (1994). *Religionspädagogik*. Duesseldorf: Patmos.
- Nipkow, K.-E. (1982). *Grundfragen der Religionspädagogik* Band III. Gemeinsam leben und Glauben lernen. Guethersloh: Mohn.
- Ploeger, A.K. (1989). *Diskurs*. De plaats van geloofservaringen binnen de rationele handelingstheorie van Juergen Habermas. 's- Gravenhage: Boekencentrum.
- Ploeger, A.K. (1993). *Inleiding in de godsdienstpedagogiek*. Kampen: Kok.
- Peursen, C.A. van (1992). *Verhaal en werkelijkheid*. Een deiktische ontologie. Kampen: Kok Agora.
- Peursen, C.A. van (1994). *Na het postmodernisme*. Van metafysica tot filosofisch surrealisme. Kampen: Kok Agora.
- Slik, F.W.P. van der (1992). *Overtuigingen, attitudes, gedrag en ervaringen*. Een onderzoek naar de godsdienstigheid van ouders en kinderen. Helmond: Wibro.
- Snik, G.L.M. (1990). *Persoonswording en opvoeding*. Kampen: Mondiss.
- Stoffels, H.G. & Dekker, G. (1987). *Geloven van huis uit?* Een onderzoek naar godsdienstige veranderingen bij studenten van de Vrije Universiteit. Kampen: Kok.
- Stoker, W. & Vroom, H. (2000). *Verhulde waarheid*. Over het begrijpen van religieuze teksten. Zoetermeer: Meinema.
- Ven, J.A van der, (1982). *Kritische godsdienstdidactiek*. Kampen: Kok.
- Ven, J.A. van der & Biemans, B. (1994). *Religie in fragmenten*. Een onderzoek onder studenten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wigmans, C.M. (1984). *Onderwijs en bevrijding*. Ontwikkelingstheorie vanuit een messiaans vooroordeel. Kampen: Kok.

Wardekker, W., Biesta, G. & Miedema, S. (1998). Heeft de school een pedagogische opdracht? In: N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema, W. Wardekker (red.). *Vormende lerarenopleidingen* (pp. 7-21). Utrecht: SWP.

¹ 'Habit' heeft bij Dewey, net als veel andere door hem herijkte begrippen een eigen betekenis. Het moet niet vertaald worden met het gebruikelijke 'gewoonte'. De inhoud van Deweys gebruik van deze term wordt komt over een met het door Biesta gegeven 'handelingsmogelijkheid' (Biesta, 1992).